



HAL
open science

Analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive

Svetlana Tyaglova-Fayer

► **To cite this version:**

Svetlana Tyaglova-Fayer. Analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive. Structures des français en contact, Jun 2008, Nouvelle-Orléans, États-Unis. pp.8. halshs-00317652

HAL Id: halshs-00317652

<https://shs.hal.science/halshs-00317652>

Submitted on 3 Sep 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

POSTER de

Svetlana Tyaglova, 2ème année de thèse : « **De l'écart à la norme de communication, selon les genres de discours : médiation didactique pour l'acquisition d'une seconde langue étrangère (L3 – français) par les bilingues (L1 – russe, L2 – anglais) ».**

Directeur de thèse : Jean – François Jeandillou, Professeur de l'université de Nanterre Paris-X

Analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive

Ce poster présente une analyse psycholinguistique des erreurs rencontrées dans la classe de langue. Nous avons à faire à un enseignement/apprentissage du français en tant que seconde langue étrangère (L3) chez des apprenants en situation de trilinguisme : L1 (russe), L2 (anglais). Nos recherches, qui s'effectuent dans le cadre des cours de phonétique française à la *Faculté de Traduction et d'Interprétariat de l'Université d'Etat* en Russie, rencontrent ainsi une situation de didactique plurilingue. Il est manifeste que pour nos apprenants en L3, la construction d'un nouveau système linguistique est perturbée par toutes sortes d'interférences.

L'hypothèse :

Dans le processus d'acquisition/apprentissage du français L3, les écarts en langage cible (L3), provoqués par les interférences de deux langages bases (L1 et L2), ont de divers cas de prise d'appui (tantôt sur L1, tantôt sur L2). **Chaque groupe d'écarts (phonétiques, grammaticaux, stylistique et autres) a une tendance à s'appuyer sur un langage base (L1 ou L2) ; elle est liée au niveau linguistique et a ses raisons psychiques.**

Notre point de départ est la théorie de R. Lado (Lado, 1957). Dans cette théorie, l'approche psycholinguistique distingue la langue maternelle – considérée comme langage base (LB) et la langue à apprendre comme langage cible (LC). Pour l'auteur, l'influence de la LB contribue soit à faciliter le processus d'apprentissage soit à l'entraver. Si l'influence de la LB contribue à faciliter le processus d'apprentissage – il s'agit du *transfert* ; si cette influence amène à l'entraver – c'est le cas des *interférences*.

Pour pouvoir utiliser cette théorie étude dans notre situation didactique, il faut reconnaître que nous avons deux langages bases (L1 et L2). Mais la hiérarchie linguistique entre ces langages pose des problèmes pour la qualifier. La terminologie de Hammers & Blanc, qui parlent de « *bilinguisme dominant* », ne convient pas.

Dans notre cas, la langue maternelle, comme fonction permanente et usage de base, domine la langue étrangère de façon différente dans la situation de bilinguisme naturel : nos bilingues n'ont pas d'autres possibilités de pratiquer L2 si ce n'est dans la classe de langue. C'est pourquoi nous qualifions notre situation comme d'un *bilinguisme artificiel* et *subordonné* à L1.

Le corpus

Nos études se basent sur le corpus d'écarts à la norme discursive observés dans la classe de langue pendant nos 4 mois de cours. Nous organisons ce corpus en trois groupes d'écarts typiques sélectionnés selon leur fréquence dans le discours des apprenants. Chacun de ces groupes, renvoie à un niveau linguistique différent : phonématique, paradigmatique et syntagmatique.

I. Niveau phonématique

Dans ce niveau qui comprend l'ensemble des phonèmes (voyelles et consonnes), nous considérons un « **phonème** » comme unité élémentaire.

1.1. Les erreurs de la norme articulatoire

En 1939, Troubetzkoy proposait l'image d'un *crible* phonologique: « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit ...* » (Troubetzkoy, 1939 : 54). Ce que Troubetzkoy appelle "*crible phonologique*", pour les psycholinguistes comme M. Arrivé, est un ensemble d'habitudes d'ordre psychique liées à l'articulation (Arrivé, 1994). Mais ces habitudes ne peuvent-elles pas avoir comme source d'interférence aussi bien la langue maternelle qu'une autre langue ? Notre situation de trilinguisme prouve que « oui ». A titre d'illustration, mentionnons quelques types d'écarts liés à l'habitude articulatoire que nous avons rencontrés.

Type N° 1

Les sons [t], [d] posent de graves problèmes de prononciations aux apprenants du groupe observé. Cela vient du fait qu'en anglais [t], [d] sont des consonnes occlusives interdentes, tandis qu'en français, elles sont dento-alvéolaires. Au lieu de prononcer le mot « *travail* » [t@avaj], les étudiants du groupe observé articulent [t@avaj]. Cette tendance de prononciation se retrouve dans tous les emplois et dans toutes les positions : autant pour le son [t] ou celui du son [d] : au début, en cours, ou en phase finale du mot (mais surtout au début).

Type N° 2

Ces mêmes étudiants ont une **tendance à prononcer le son [h]** (« h » dit aspiré qui, en réalité est expiré sur le plan de la production articulatoire), alors qu'en français standard, cette lettre ne se prononce pas (sauf dans certaines régions, en Lorraine, par exemple). Ainsi les apprenants du groupe observé prononcent le mot « *haut* » comme [ho]. Nous classons cet écart (comme celui de l'exemple N° 1) parmi les erreurs de la norme articulatoire de L3 qui est provoqué par L2 (anglais).

Type N° 3

Voilà encore un exemple d'écart à la norme d'articulation. Il s'agit de **la prononciation de la lettre « r »**. Le français possède quelques sons spécifiques sans équivalents en russe et *vice versa*. L'un des sons les plus spécifiques du français est le « r » dont les prononciations attestées sont : [r] et [R]. L'archiphonème [®] représente les variantes libres, sous une forme unique. Les apprenants de toutes nations rencontrent de grandes difficultés avec ce son particulier, y compris les russophones. Dès que l'on rencontre cette lettre dans un mot français, nous avons les écarts à la norme d'articulation.

1.2. Les erreurs de lecture

L'alphabet joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puisque l'apprentissage de la prononciation s'appuie sur sa transcription. De cette façon les écarts phonétiques peuvent être liés non seulement à l'habitude articulatoire, mais aussi à l'alphabet. L'une des sources principales d'interférence tient au fait que L2 et L3 s'appuient sur le même alphabet latin, tandis que le russe s'écrit en cyrillique dont les caractères sont

différents de ceux de l'écriture latine. Voici quelques écarts phonétiques induits par la lecture et l'écriture :

Type N° 4

Les apprenants du groupe observé ont tendance à lire « y » [i] comme [ai] dans une syllabe fermée, surtout s'il s'agit d'**homographes**. Par exemple, ils prononcent le mot français « *type* » [taip], au lieu de [tip(ə)]. Nous classons cet écart parmi les erreurs de la norme articulatoire provoquées par l'influence des règles de lecture anglaise (L2).

Type N° 5

Les apprenants du groupe observé ont tendance à lire « e » comme [i] dans une syllabe non accentuée. En fait la réduction de « e » en « i » est aussi propre à l'anglais et au russe. Nous avons un des rares exemples où nous pouvons parler de **l'influence de deux langues** à la fois. C'est pourquoi la lecture, par exemple, du mot « démonstration » comme [dimɔ̃strasjɔ̃] est une erreur. Autre exemple de cette même erreur : le mot « rémission » [ʁemisjɔ̃] devient [ri'miʃən], dans la variante de prononciation des apprenants du groupe observé.

Type N° 6

Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédant, les règles russes (comme anglaises) prévoient une réduction des lettres, surtout des voyelles dans les syllabes non accentuées. Ainsi, en russe, le « o » non accentué devient le [a] et le « e » devient le [i]. Même si la réduction des consonnes n'est pas propre au français, on peut la distinguer dans des mot comme : « neuf heures » où « f » devient [v]. Si en français la réduction des consonnes est un rare exemple ; les lois de la phonétique russe prévoient régulièrement **l'assourdissement des consonnes-bruits à la fin du mot** : selon ces lois, la lecture des mots comme « parade » (парад) la consonne occlusive [d] devient [t] ; la consonne constrictive [ʒ] devient [ʃ] dans les mots comme « garage » (гараж). C'est pourquoi les apprenants du groupe observé lisent ces mots à la russe ; en effet ces mots sont des homographe/homophones. Ils lisent donc « parade » comme [parat] et « garage » comme [garaʃ].

II Niveau paradigmatique

Le niveau paradigmatique comprend tous les vocables d'un système linguistique (en versions écrites et orales), où le concept d'un vocable est un ensemble de formes et d'un sens. Nous considérons le « **mot** » comme une unité élémentaire de ce niveau.

2.1. Dérives sémantiques des mots

On appelle ces dérives « *les faux amis de l'interprète* ». Il s'agit de mots qui phonétiquement se ressemblent comme des *paronymes* ou bien *homophones* mais dont le sens est complètement différent.

Type N° 7

Parmi les écarts sémantiques, il y a des cas de « *faux amis* » que nous qualifions d'écarts dangereux car leur maîtrise permet d'éviter des situations difficiles sur le plan humain, social et/ou politique. Par exemple, le mot « черп » se traduit comme « *homme (femme) de couleur* ». Si on le traduit par son **paronyme** « *nègre* », cette variante peut être considérée comme une offense à la personne, et même comme un propos raciste, car en russe le « *nègre* » se dit « черномазый ».

Type № 8

Dans l'exemple suivant, le mot russe « каникулы » [kanikulы] qui se traduit correctement par « *vacances* », est **issu du latin** « *canicule* » ; il signifie le temps le plus chaud de l'année, la période où, habituellement, les romains *vaquaient* à d'autres occupations car il était impossible de travailler efficacement pendant les grandes chaleurs de l'été. S'il connaît le latin, un interlocuteur français pourra comprendre un russe qui dirait « *canicule* » au lieu de « *vacances* », tout en sachant que ce dernier se situe hors de la norme du français (L3), mais en restant dans une certaine cohérence sémantique.

2.1. Évolution sémantique d'emploi des mots

Type № 9

Au XVIII^e siècle, le mot français « *garde-robe* » a été assimilé en russe au sens « *l'ensemble des vêtements d'une personne* ». Une fois assimilé, ce mot russe « гардероб » [garderob] a poursuivi son évolution et son sens actuel correspond à « *vestiaire* ». Cette évolution historique doit être prise en compte afin d'éviter des **faux-sens en traduction**.

Type № 10

Autre évolution historique : le mot « вагон » [wagon] qui correspond à « *wagon* », est assimilé en russe au XIX^e siècle à celui de la langue allemande. Aujourd'hui, il signifie « *wagon de voyageurs* », « *voiture* » et pour nommer un « *wagon de marchandises* » il faut construire la forme « товарный вагон », où le vocable « товарный » signifie « *marchandise* ». Notons qu'en français, inversement : « *voiture* » et « *wagon* » peuvent désigner les « *wagons de voyageurs* » et, généralement, seul « *wagon* » est employé pour désigner les « *wagons de marchandises* ». Cette **évolution historique** doit aussi être prise en compte pour éviter des faux-sens en traduction.

III Niveau syntagmatique

A ce niveau discursif, nous admettons qu'un **énoncé** est une unité élémentaire. Il a une nature variée et demeure orienté vers les références évoquées précédemment dans le discours et/ou vers les références du contexte, de la situation. Il demeure essentiellement orienté vers la référence au monde où il fonctionne : cela peut être aussi bien une expression ou une phrase, qu'une exclamation comme, par exemple, « ah, bon ! ».

3.1. Expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques présentent par définition une grande fixité, propre aux unités lexicalisées. Elles constituent une partie spéciale du lexique et, en tant qu'associations constantes, traduisent une habitude verbale qui passent par deux phases : le processus de figement qui les rend stables en signification et la fréquence de leur emploi.

Type № 11

La traduction des expressions idiomatiques peut induire des confusions. L'expression du russe « детский сад » se traduit par « *école maternelle* » ; bien que **traduite mot à mot**, elle donne « *jardin d'enfants* ». En français, le « *jardin d'enfants* » correspond à des activités de plein air (après l'école par exemple).

Type № 12

Il est erroné de traduire l'expression française « *il a mal au cœur* » **mot à mot** car cela donnerait en russe « у него болит сердце » (*le cœur lui fait mal*). La juste traduction est « его тошнит » (il a des nausées).

Type № 13

L'expression française « *jeter l'argent par les fenêtres* » est équivalente à « бросать деньги на ветер » dont la **traduction littérale** serait « *jeter l'argent au vent* ». Cette traduction serait comprise car les métaphores se ressemblent mais les expressions idiomatiques se transposent plus qu'elles ne se traduisent.

3.2. Erreurs de grammaire

Type № 14

Une autre erreur est un **mauvais emploi des formes verbales dans la proposition subordonnée**. Nos observations montrent que lorsque les apprenants russes acquièrent le français, ils ont tendance à utiliser le futur simple après « *si* » : « *Si j'irai au cinéma, je te téléphonerai.* ». Il s'agit d'une analogie avec la grammaire russe où l'on emploie le futur après « *si* » (если). La forme est incorrecte en français.

Type № 15

La **place de l'adjectif** est aussi sujette à erreur. Les apprenants du groupe observé ont tendance à appliquer les règles de grammaire de leur langue maternelle. La traduction de la phrase russe « Толстой мой любимый писатель » nous donne « Tolstoï est mon préféré écrivain » (au lieu de « Tolstoï est mon écrivain préféré »).

L'analyse statistique

Ces 15 types d'erreurs ne représentent qu'une partie de l'ensemble de notre corpus. L'analyse statistique de toutes les observations rend compte d'une interférence importante de L1, essentiellement en matière d'écart grammatical et stylistique, et de façon moindre en matière d'écart lexical. Quant aux écarts phonétiques, nous observons aussi une influence de L1 ; cependant les interférences induites par la première langue étrangère (L2) se révèlent ici prépondérantes.

En résumant nos observations des interférences induites par la première langue étrangère sur les trois niveaux linguistiques (phonématique, paradigmatique et syntagmatique), nous avons la statistique suivante :

- **Au niveau phonématique** : les erreurs provoquées par l'interférence anglaise sur L3 représentent les **65%** ;
- **Au niveau paradigmatique** : les erreurs provoquées par l'interférence anglaise sur L3 représentent les **11,54%** ;
- **Au niveau syntagmatique** : les erreurs provoquées par l'interférence anglaise sur L3 sont **absentes**.

L'analyse psycholinguistique.

Cherchons à comprendre cette tendance dans les écarts à la norme de production langagière, effectués par nos apprenants du français L3. Pour le faire, appuyons-nous sur la théorie de L.S. Vygotski. Ses études importantes du processus de réalisation orale d'un énoncé dans la langue maternelle ont été plus tard développées par A.R. Luriya (Лурія, 1971, 2001). Selon cette théorie nous pouvons formuler cinq étapes de la production langagière:

- I Motivation de parole.
- II Idée de parole.
- III Représentation et formation d'un programme intérieur d'exposition d'une idée spécifique ou globale.
- IV Formation intérieure du programme langagier (parole intérieure d'un discours (oral ou écrit), programmé sur les plans sémantico-syntaxique et phonique).
- V Actualisation articulatoire du message signifiant à transmettre (Выготский, 1956 : 163).

Pour pouvoir appliquer ce mécanisme de la production langagière concernant le monolinguisme à notre situation de trilinguisme, il faut commencer par l'analyse du bilinguisme préexistant, car son état influence particulièrement la situation didactique. Dans notre cas, la langue maternelle comme fonction permanente et usage de base, domine la langue étrangère de façon différente que dans la situation de bilinguisme naturel. Sans pratique en dehors de la classe de langue, L2 n'est pas seulement dominé, mais aussi **subordonnée** à L1. C'est pourquoi nous qualifions notre situation de départ comme un bilinguisme artificiel et subordonné : même si notre apprenant possède un niveau avancé en anglais, dans notre situation, il reste toujours une langue étrangère. A son tour, sans véritable issue pratique pour L3, notre situation de **trilinguisme** s'avère aussi **comme artificielle et subordonnée**.

Pour ce cas de trilinguisme artificiel et subordonné, nous devons réfléchir aux cinq étapes de L.S. Vygotski, construire, spécifier et modifier leur modèle, dans une démarche critique. En première approximation, l'ÉTAPE I demeure inchangée car la motivation relève de la volonté d'intention qui est encore non verbale.

Mais, dès l'ÉTAPE II, l'idée de la parole est déjà centrée sur une langue. La maîtrise d'une langue suppose que l'on « *pense* » dans la dite langue. Or, dans des états intermédiaires d'acquisition/apprentissage, les sujets traduisent souvent du L1 en L3 et de L2 en L3, avec les divers cas de prise d'appui que nous avons évoqués. Il est logique qu'avec la traduction en L3, la production d'écarts apparaisse dès l'ÉTAPE II.

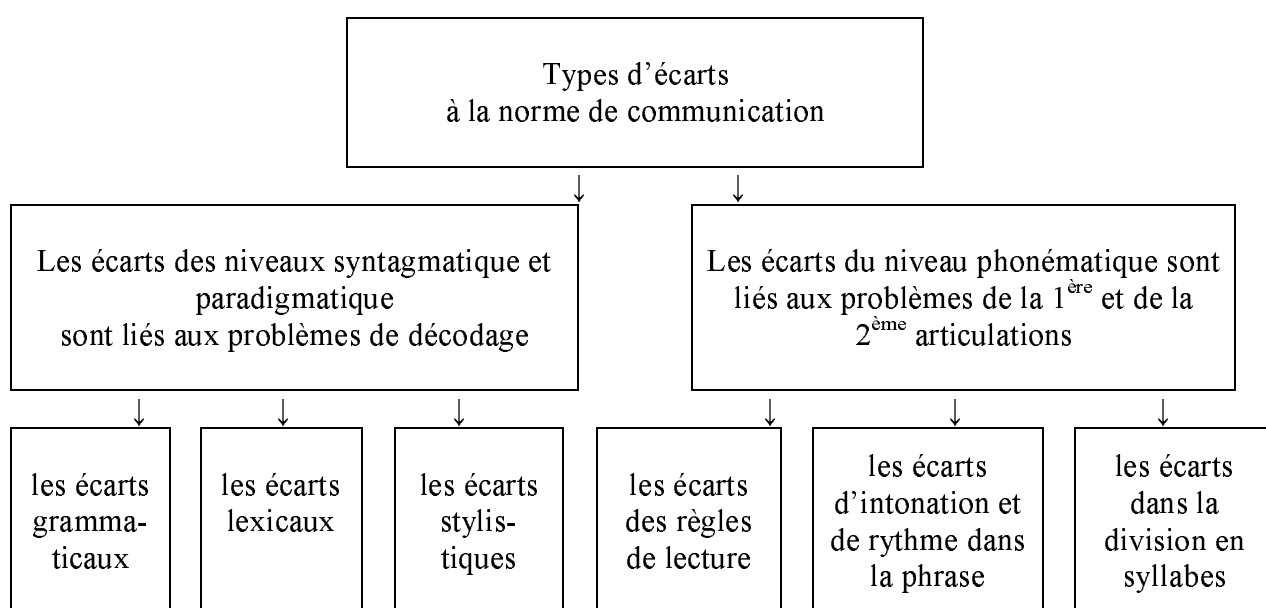
Si nous analysons la nature d'écart verbal, nous voyons que le problème du sens est général. Même si le message commence à se former véritablement à l'ÉTAPE III, l'origine des écarts à la norme stylistique et sémantico-grammaticale se situe bien à l'étape II, niveau du support de sens choisi (appui sur L1, par exemple).

Les écarts sémantico-syntaxique, apparaissant dès l'Étape III, continuent de se former à l'ÉTAPE IV également, en corrélation avec l'actualisation phonétique (de la 1^{ère} articulation et de la 2^{ème} articulation). Mais les écarts phonétiques ne sont visibles qu'à l'ÉTAPE V, à la production du message : actualisation articulatoire.

En résumé, la notion de représentation d'énoncé couvre essentiellement les ÉTAPES II, III et IV, mais son actualisation ne se fait qu'en Vème ÉTAPE.

Ce processus de la réalisation orale d'un énoncé dans la langue maternelle est traité aussi par un autre grand psycholinguiste russe N.I. Zhinkine comme le décodage d'une idée (ou sa traduction). Il parle de sa présentation à partir de l'Étape I, c'est-à-dire, d'un code non verbal en code verbal (les Étapes II-IV) d'une langue donnée (Жинкин 2004). Pour N.I. Zhinkine, ce code non verbal (l'Étape I), est un ensemble d'images, d'associations, par lequel un énoncé vient dans l'esprit d'une façon non linéaire, pour devenir une pratique langagière qui va se dérouler dans l'espace et dans le temps d'une façon linéaire.

En prenant en compte l'ensemble des informations de ces deux théories (celle de Zhinkine, 1958, 1998, 2004 ; celle de Vygotski 1956, 1982, développée plus tard par A.R. Luriya 1971, 2001) nous pouvons conclure que les écarts grammaticaux, lexicaux et surtout stylistiques sont propres aux **ÉTAPES II, III et IV** qui sont liées au **processus de décodage** d'un énoncé (de traduction d'un code non verbal en code verbal). Les écarts phonétiques sont plutôt propres au **processus d'articulation**. Ce constat nous amène à créer une classification d'erreurs suivante :



Cette classification nous permet de voir la différence en mécanismes langagiers selon le niveau de déviance:

- S'il s'agit des **niveaux syntagmatique et paradigmatic** – l'écart à la norme de production langagière réside dans la **déviance en décodage** (dans la traduction d'un code non verbal en code verbal) ;

- S'il s'agit du **niveau phonématique** - la déviance en mécanisme langagier est liée aux **habitudes articulatoires** en phonation d'une expression orale et aux règles de lecture en phonation d'une expression écrite.

En tenant compte de l'état du bilinguisme préexistant, nous constatons que le russe (langue maternelle), en tant que LB №1, est le système le plus développé et le mieux fixé dans la hiérarchie du trilinguisme. C'est pourquoi il domine l'anglais et le français. Le français (deuxième langue étrangère), en tant que LC, est donc la dernière langue acquise/apprise. Par conséquent, c'est le système le moins bien connu, la langue dont la structure est la moins développée et fixée dans la hiérarchie du trilinguisme.

Conclusions

Pour concevoir la structure du français notre apprenant se subordonne à deux langages bases : au russe LB №1 et à l'anglais LB №2, mais **a tendance à s'appuyer sur un langage base ; cette tendance est liée au niveau linguistique** :

- dans le domaine stylistique et lexico-grammatical, notre apprenant s'appuie de façon majeure sur le russe (L1 = LB №1), et un peu plus accessoirement sur l'anglais (L2 = LB №2), second idiome acquis ;
- par contre, à l'heure de l'actualisation phonétique, les acquis de LB №2 entrent en forte concurrence avec ceux de LB №1 et ont nettement tendance à supplanter l'emploi de L1.

Ce constat amène la question suivante : quelles sont les raisons du choix d'appui et préférence d'un *langage base* (L1 ou L2) en situations d'acquisition d'un phénomène donné de la *langue cible* (L3). Cette question, ouvrant un nouveau champ d'analyse psycholinguistique, sera examinée dans un autre article.

Références

Arrivé, M.

1994 *Langage et psychanalyse. Linguistique et inconscient.* – Paris, PUF.

Lado R.

1957 *Linguistics across cultures*, The University of Michigan Press

Jeandillou J-F.

2006 *L'analyse textuelle*, 3^{ème} éd. Armand Colin

Hammers, J. & M. Blanc.

1989 *Bilinguality and bilingualism.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 61-81.

Trubetzkoy, N.S.

1964 *Principes de phonologie.* (trad. de Jean Cantineau), Paris, Klincksieck

Выготский Л.С. (Vygotski L.S.)

1956 *Избранные психологические исследования.* – М., с. 148–167.

1982 *Мышление и речь/Собр.соч.:* в 8т. – М., Т. 2.

Жинкин Н.И. (Zhinkine N.I.)

1958 *Механизмы речи.* – М.: Изд-во. Академии пед. наук,

1998 *Язык – речь – творчество.* Избранные труды. – М.: Лабиринт.

2004 *Речь как проводник информации//Возрастная психолингвистика:*
Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт.

Лурия А.Р. (Luriya A.P.)

1979 *Речь и мышление.* – М.

2001 *Этапы пройденного пути.* Научная автобиография. – М.: Изд. МГУ.